



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Educación inclusiva y prácticas docentes en la universidad:
perspectivas y desafíos
Silvina Justianovich, Eva Mariani, Glenda Morandi y Mónica Ros
Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 2, N.º 1, diciembre 2016
ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Educación inclusiva y prácticas docentes en la universidad: perspectivas y desafíos

Silvina Justianovich

sjustianovich@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Eva Mariani

evamariani6@gmail.com

Glenda Morandi

glenda.morandi@gmail.com

Mónica Ros

mgros68@gmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Contextualizar el escenario universitario actual

Las profundas transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales acontecidas a escala mundial en las últimas décadas, alcanzaron también a los procesos, las instituciones y los sujetos educativos de la modernidad. En el campo académico de la

educación se han venido desarrollando reflexiones y estudios recurrentes en relación con el desafío de dar cuenta de las mismas. Sobre la base de una caracterización inicial, que fue nombrada como un escenario de “crisis”, “estallido”, “desborde”, desde el punto de vista de la producción de conocimientos varios referentes tanto del campo de la comunicación como de la educación han promovido estudios, debates y reflexiones que acudieron a categorías de otros campos (el psicoanálisis, la antropología, la filosofía, la teoría política, los estudios socio-culturales y la comunicación, entre otros), enriqueciendo y ensanchando las perspectivas que posibilitaran la comprensión de estos procesos emergentes.

Intentaremos retomar algunas de las principales categorías que, en el marco de estas producciones, consideramos valiosas para pensar el problema que aborda la investigación en curso: las prácticas docentes y la enseñanza universitaria en tanto marcos de experiencia para la promoción de trayectorias que favorezcan procesos de afiliación de los y las estudiantes de primer año a la universidad.

Las prácticas docentes universitarias, han sido interpeladas recientemente desde diferentes enfoques y/o paradigmas, especialmente acuñados en el marco de nuevos imperativos y agendas discursivas para la educación superior que desde los años 90 han venido planteándose de manera hegemónica (García Guadilla, 2002). Sin embargo, en este contexto, se han gestado también saberes y perspectivas enmarcadas en otras construcciones teórico-políticas provenientes de enfoques social-críticos sobre la universidad. Los mismos han apuntado a disputar la noción de educación superior como bien de mercado, concibiéndola como un derecho humano esencial que ha de ser promovido y garantizado a todos/as los/as ciudadanos/as, así como puesta al servicio de las comunidades y los países que la sostienen (de Sousa Santos, 2005).

Desde este último enfoque, la reafirmación de la necesidad de profundizar la democratización del acceso a sectores tradicionalmente excluidos de la formación universitaria, la articulación de la investigación y la transferencia con las políticas de estado; el fortalecimiento de las políticas de extensión basadas en la acción conjunta y la participación de las organizaciones sociales en la dinámica interna de las universidades; la definición de agendas de investigación que se articulen de manera pertinente con la búsqueda de solución a problemáticas diversas, tanto locales como mundiales; la discusión de las lógicas curriculares y de las prácticas de enseñanza en relación a las nuevas realidades de las/os jóvenes estudiantes actuales, entre otras, son planteadas como ejes centrales de los desafíos institucionales.

En esta línea, en el campo de las prácticas educativas la noción de *inclusión* se ha venido configurando como horizonte de discursos y de prácticas, aun cuando en torno de ella se articulen sentidos y alcances muy diversos. Tal como se debate en la actualidad, ella debe exceder ampliamente la cuestión de los esfuerzos dirigidos a la adaptabilidad de sujetos diversos a unas instituciones que se mantienen incólumes. La diferenciación entre las categorías de inclusión educativa y de educación inclusiva aporta a una perspectiva diferente. Esta última supondría poner en cuestión las propias condiciones institucionales que hicieron históricamente de la universidad una institución adaptada y orientada a los sectores medios y altos de la población, y a realizar transformaciones en los resortes que sostienen lógicas excluyentes (Chiroleu, 2009).

De este modo una de las dimensiones centrales desde donde nos interesa interpelar a la docencia universitaria en la investigación en curso, es el del lugar que la misma desempeña en el complejo proceso de democratización de la educación superior y de ampliación del derecho a la misma, en sociedades en las que han venido profundizándose estas dinámicas, en una continua tensión entre los modelos de estado, las políticas públicas que promueven o restringen el acceso y la permanencia, y las propias demandas de los sujetos que aspiran a continuar su formación en una sociedad en la que el conocimiento se ha convertido en un factor central de habilitación para la integración, el crecimiento y el mejoramiento de la calidad de vida.

Algunas consideraciones conceptuales para pensar las trayectorias estudiantiles universitarias

Nos interesa señalar algunos debates y aportes teóricos sobre qué implica conocer/comprender las trayectorias estudiantiles en la universidad. Es importante recuperar un primer aporte de estos estudios en relación a la diferenciación entre trayectorias teóricas, o esperadas, que remiten a los desempeños esperados y homogéneos por las instituciones de los/as estudiantes, en relación a aquello que la institución normaliza o prevé como condición institucionalizada; y las trayectorias reales, aquellas que configuran el comportamiento real de los/as estudiantes en las instituciones.

Son estas trayectorias teóricas las que se configuran como marco o medida de eficiencia interna de los sistemas educativos. Al mismo tiempo tienen como efecto

atravesar los modos en que miramos o construimos a los/as estudiantes y lo que esperamos de ellos/as, así cómo -en ese mismo proceso- establecer las condiciones de normalidad con las que evaluamos su desempeño en la Universidad.

Poner en tensión la noción de trayectorias nos permite resituar la experiencia estudiantil como construcción que deviene de la inscripción de los estudiantes en las prácticas docentes y de enseñanza que las instituciones sostienen o producen en el marco de los debates y desafíos que ubicamos previamente. Resulta relevante señalar dos cuestiones que es necesario revisar en el campo de la enseñanza universitaria en relación con la condición de los estudiantes.

La primera, supone superar la reducción del estudiante a las condiciones que devienen de los estudios universitarios. En tal sentido, no se lo puede reducir ni a su papel ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven/adulto y una relación con los estudios y las instituciones. Los estudiantes incluyen a gran parte de la/s juventud/es, definidas por contextos de vida que rebasan a la propia universidad.

La segunda, relativa a cuestionar a los estudiantes como un colectivo homogéneo. En las últimas décadas la masificación y ampliación de la matrícula de las universidades públicas y de la educación superior en general se ha visto interpelada por el ingreso de "nuevos sujetos" que integran el espacio universitario, producto del pasaje de la "universidad de elite" a la "universidad de masas" (Dubet, 2005).

Esta noción de universidad de masas se asocia a dos rasgos centrales: la masificación y heterogeneidad de los sujetos que acceden a los estudios universitarios en el contexto de redefinición de la identidad selectiva de la institución. En este sentido la heterogeneidad no supone una ruptura de la condición de normalidad de la homogeneidad, sino la construcción de un nuevo proyecto político-institucional que redefine a los sujetos de la educación universitaria.

En el escenario del aula universitaria dicha heterogeneidad se expresa en el marco de las condiciones de vida, de trabajo, los recursos materiales para la movilidad en la ciudad y el acceso a los materiales de estudio de los estudiantes. También, en la diversidad de representaciones y decisiones respecto de su elección vocacional y las trayectorias escolares previas que los han dotado de saberes y habilidades singulares, entre otras cuestiones.

Desde la previsión de las instituciones universitarias, el ingreso a los estudios presupone una vocación profesional que ata la elección de una carrera y la producción de una identidad que jerarquiza a la trayectoria de formación universitaria por sobre

otras experiencias de vida de los/as jóvenes. Sin embargo, tal como lo plantea Sandra Carli, “la pregunta ¿qué querés ser?”, reiterada tantas veces a los/as jóvenes en esta etapa parece borrar -recordando a Hall- los avatares del devenir de las identidades, el carácter temporario e inestable de las identificaciones, en esta caso con las carreras.” (Carli 2012: 83) En los rasgos que asume el vínculo entre la subjetividad de los/as estudiantes y la universidad podría leerse el declive de las instituciones de la modernidad en su capacidad para interpelar a los sujetos e instituir identidades sociales estables, de alguna manera previsible: trabajador, empleado, madre, maestro, abogado, etc.

Creemos que estos aportes proveen nuevas herramientas teóricas para pensar “la crisis” de la educación en las sociedades contemporáneas, así como los desafíos que la misma supone para las instituciones y los docentes. Complejizan el análisis de las relaciones entre la educación y la sociedad, la política y las instituciones sumando una mirada sobre las nuevas subjetividades, los procesos simbólicos de producción cultural y de conocimiento, las relaciones intergeneracionales y los lazos sociales emergentes. Buena parte de las producciones elaboradas se orientan hacia la búsqueda de la revisión de prácticas y concepciones que permitan promover nuevas formas de intervención orientadas al fortalecimiento de vínculos y procesos educativos potentes, significativos y emancipadores.

La necesidad de reflexionar y producir saberes sobre estas dimensiones en la enseñanza universitaria se torna crucial, y contribuye a superar los enfoques tecnocráticos que redujeron los desafíos actuales de la docencia universitaria al fomento de la adquisición de competencias, al uso de TICs o a la promoción del “aprender a aprender” entendido en ocasiones como un vaciamiento de los sentidos político-culturales de los propósitos y los saberes en juego en la formación universitaria. Ello implica la resignificación de la función social de la universidad con la consecuente responsabilidad ética de generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas en un horizonte de justicia e igualdad. (Ezcurra, 2011 y Gluz, 2011).

Repensar los procesos de transmisión cultural en la Universidad

Una de las inquietudes fundamentales ha estado centrada en la necesidad de repensar los sentidos de la enseñanza y, en una dimensión más amplia que la contiene, de los

procesos de transmisión cultural en el contexto actual. Frente al cuestionamiento posmoderno, por un lado, de la educación de la modernidad entendida como narrativa construida para la imposición de un determinado proyecto cultural, y frente al factor destituyente del neoliberalismo de todo proyecto colectivo de formación de sujetos, se ha buscado retomar desde otros fundamentos el valor político de la educación recuperando la noción de *transmisión* como categoría potente en ese sentido.

Como señala Hassoun, la recuperación de la preocupación por la problema de la transmisión y su relevancia en las culturas y las sociedades se "...*presenta cuando un grupo o una civilización ha estado sometida a conmociones más o menos profundas*" (Hassoun, 1996:69). Retomando los aportes de diferentes referentes teóricos (Hassoun, 1996, Debray, 2007) entre otros se ha resignificado una noción de transmisión no ligada al imaginario moderno, sino como una praxis que supone el pasaje de una herencia histórico-cultural que define los lazos entre generaciones, que contribuye así a la inscripción de los sujetos en una cadena histórica de significación que los constituye como tales, pero que tiene como condición para su realización la libertad del sujeto para trascender la herencia recibida.

De este modo, en acuerdo con Gabriela Diker, si bien transmisión y educación no son procesos equiparables, la enseñanza puede suscitar algo del orden de una transmisión; lo que ocurre bajo ciertas condiciones. Estas condiciones remiten a la asunción de posicionamientos y formas de relación del docente con el conocimiento, con la cultura, con el lenguaje y con los otros, desde una particular condición de autoridad que se despliega cuando puede trascender la idea de enseñanza como la tarea de poner en circulación un conjunto más o menos acotado de saberes objetivados, ajenos al sujeto, sino la potencialidad de recrear y resignificar lo recibido (Diker, 2004). "Pensar la enseñanza como acto de transmisión, como un acto que, a través del pasaje de un conocimiento, ofrezca un soporte desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada, exige quizás despedagogizarla, despojarla de esa normatividad que obtura el reconocimiento de todo aquello que escapa a las categorías escolares. Pensar la enseñanza escolar como política de transmisión permite imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión-exclusión, sino, en el horizonte de la filiación" (Diker, 2004:230)

Las instituciones universitarias están vislumbrando los modos en que diversas dinámicas socio-culturales han venido reconfigurando tanto el contenido de la herencia como a aquellos considerados los *herederos* legítimos. No es que la herencia haya de modificarse en función de la "novedad" pues ella misma representa al pasado y a la

historia. El problema es que la transmisión no puede darse, no logra constituirse, cuando poco o nada de lo que se transmite permite a los sujetos inscribirse en un discurso que los contiene porque los habilita a ser reconocido como herederos. Tal como plantea Hassoun "...cuanto más la transmisión tome en cuenta la situación nueva, menos será una pura y simple trasposición del pasado y más podrá inscribir al sujeto en una genealogía de vivientes a fin de realizar, no un recorrido circular alrededor de un enclave petrificado, sino un trayecto susceptible de crear un campo de afluencia, un delta donde se articulen culturas heterogéneas que se revitalicen mutuamente" (Hassoun, 1996:75)

La noción de transmisión anuda también los procesos educativos a proyectos sociales que se fraguan en el tiempo, que se orientan a la construcción de modelos imaginarios de futuro, producto por supuesto de procesos de negociación, de construcción de la hegemonía, de disputa y lucha de colectivos sociales. Desde diversos autores el análisis de los procesos sociales de transmisión cultural remite centralmente a la cuestión del tiempo, a problematizar la cuestión del lazo social entre generaciones. Según Cornu, "la transmisión supone objetos frágiles, sujetos mortales, y entre esos lugares supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica, como también una palabra que signifique que otro puede venir a su vez: hacerse adulto en su momento, o padre o madre a su hora, profesor, siguiendo a otros" (Cornu, 2004:28) De este modo, los lazos sociales de transmisión suponen al mismo tiempo que el traspaso de la herencia cultural, que en su permanencia temporal permite la continuidad de la historia, la conformación de los hombres como sujetos a partir de un reconocimiento, de un proceso de construcción de la filiación y la pertenencia a un tiempo generacional histórico que se ubica en la inscripción de los sujetos en un mundo reglado, en primer término por el lenguaje que estructura el acceso al mundo, y en segundo término por las instituciones como sistemas de lugares socialmente definidos.

Son estos procesos de filiación que habilitan el reconocimiento de los sujetos los escenarios en los que se inscriben los procesos de construcción y legitimidad de la autoridad. Autoridad que a diferencia de las condiciones de la autoridad tradicional en el marco de la crisis de las instituciones de la modernidad, particularmente de la Ciencia, ya no es localizable, universal o inamovible, sino histórica y situada. En palabras de Pierella, "quizá esto suceda porque la autoridad siempre vienen dada por otros y tiene que ver con el reconocimiento de esos otros y sus interpretaciones por el poder". (Pierella, 2014: 30)

En relación a las prácticas docentes situar desde estos encuadres los procesos de transmisión, permite reconocer la dimensión político-cultural de las prácticas de enseñanza. Como señala Terigi, “demasiado habitualmente la enseñanza es planteada como un problema *doméstico*, como un problema *individual*, como un problema *didáctico*, en un uso peyorativo de este término que restringe lo didáctico al diseño de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de *metodología*, con el supuesto “todoterreno” de la visión tecnocrática o con el supuesto minimalista de que la enseñanza se encuentra al final de la cadena de transmisión que arranca en el motor de las definiciones políticas. Desde luego, la enseñanza es un problema *didáctico*. Pero la didáctica es un problema político” (Terigi, 2004: 198-199). Las prácticas de enseñanza y las prácticas docentes que en ellas se despliegan, configuran entonces las condiciones de posibilidad de los procesos de transmisión cultural de la herencia. Desde una lectura socio histórica las universidades públicas en América Latina y especialmente en Argentina han tenido diferentes configuraciones histórico-políticas sobre la base de una cierta continuidad en cuanto a su papel en relación con la producción de conocimientos y la formación de profesionales. Sin embargo, su historia ha estado siempre ligada a las disputas y conflictos respecto de la definición de proyectos de país, de modelos de relación con el estado y de formas de estructuración, jerarquización y legitimación de sus procesos y prácticas internas. (Puiggrós, 1993, Buchbinder, 2005)

En los debates y los posicionamientos acerca de qué herencia transmitir y cómo articularse con los herederos, se expresan y condensan estas opciones que interpelan a las prácticas docentes en tanto práctica política. A partir de la reforma universitaria del 18 la universidad pública argentina, podría pensarse, ha sido transmisora de una herencia ligada al protagonismo de las generaciones jóvenes en la desestabilización de las bases jerárquicas y antidemocráticas de las universidades, en las que existía una estrecha relación entre el modelo pedagógico sobre el que se asentaba su autoridad y el monopolio del poder ejercido por las oligarquías y las jerarquías eclesiales. (Gentili, 2011). Como lo señala el autor, “el proyecto de la Reforma es, por sobre todas las cosas, un contundente discurso ético, público, sobre nuestras universidades y sus prácticas cotidianas. Construir las universidades como un valor imprescindible en la lucha contra la opresión y la injusticia significa recuperar el valor que han perdido nuestras instituciones de educación superior en una era donde las desigualdades y la explotación se volvieron datos supuestamente irrelevantes. La universidad construye valores y, al hacerlo, se construye a sí misma como aparato de reproducción de la

tiranía o como espacio público de producción e invención de utopías". (Gentili, 2011: 137)

Algunos desafíos...

Interpelar a las prácticas docentes y de enseñanza universitarias en esta perspectiva significa problematizar colectivamente algunos interrogantes que se tornan centrales: ¿Qué supone recuperar, en el contexto actual, la continuidad de una herencia que resignifique la democratización y la justicia educativa en las instituciones universitarias?, ¿Cuáles son los imaginarios de futuro que contribuimos a configurar?, ¿Cuáles son las habilitaciones que estamos dispuestos a autorizar?, ¿Cómo asumimos nuestra responsabilidad ético-política frente a los recién llegados?, ¿Cómo promovemos procesos de filiación que posibiliten a nuestros estudiantes a constituirse efectivamente como tales?, ¿Qué nuevos "encargos" para los docentes traen "los nuevos" que ingresan a la Universidad?, ¿Cómo son los vínculos que promovemos entre las nuevas generaciones y las tradiciones y conocimientos disponibles? ¿Cómo promovemos el reconocimiento de sus historias, sus saberes y sus experiencias en las prácticas de enseñanza?

Ellos nos permiten construir, sin pretensión de agotar o cerrar el análisis, tres desafíos centrales:

- La necesidad de pensar la relación de la enseñanza universitaria con los procesos de transmisión y selección cultural en el contexto de redefinición de la relación universidad / sociedad y la asunción de una perspectiva política que reconoce a la educación como derecho. Ello supone comprender a la enseñanza universitaria como prácticas en las que colectivos docentes asumen la tarea de repensar los procesos de transmisión cultural contemporáneos y los modos en que ellos ponen en tensión los dispositivos institucionales y pedagógicos en los que dichas prácticas se despliegan. Ello implica "...una particular manera de entender la enseñanza. No se trata de la asimilación de ideas y conclusiones ya establecidas con respecto al conocimiento público sino de su valor para pensar desde cada sujeto sobre sus conocimientos cotidianos y problematizar sus experiencias (...) Ello requiere contar con las preocupaciones, intereses y puntos de vista iniciales para construir nuevas comprensiones desde el trabajo colaborativo. Implica convertir la función de transmisión cultural en un ejercicio

de reflexión y de crítica; supone una dialéctica conflictiva entre los intereses sociales y el necesario distanciamiento crítico. Éstas son las posibilidades que devendrían de ampliar los horizontes de reflexión sobre la enseñanza”.

(Edelstein; 2014: 21)

Resulta estratégico, en esta perspectiva, situar como desafío la formación pedagógica del colectivo de docentes universitarios, desde una perspectiva crítica. Tal como sostiene Gloria Edelstein, “enseñar en las universidades parecía, hasta no hace mucho tiempo, una práctica sin el requerimiento de una formación específica. Asociada con procesos de transmisión en sentido reproductivo, con el recaudo de cierta fidelidad epistemológica a las disciplinas y campos de conocimientos de pertenencia de las mismas, solo suponía el dominio de los contenidos pertinentes. Las habilidades para su transmisión dependían de tal dominio, resultando impensable que fuera necesario en su despliegue, imaginar formas alternativas a las consagradas y establecidas como el canon científico legitimado epocalmente por la academia, garante de calidad en términos teóricos y metodológicos”. (Edelstein; 2014:23)

- El desafío de problematizar la relación entre la universidad y los procesos de construcción del conocimiento. Perdida la centralidad y el monopolio en los procesos de transmisión de la cultura, las instituciones educativas deben enfrentar el reto de construir un nuevo sentido para los procesos de formación que ella posibilita, en el contexto de los múltiples referentes de formación a los que están expuestos los sujetos que la transitan. Ello supone construir una nueva distinción entre los procesos de formación institucionalizados, sin que ello implique una descontextualización de la experiencia sino todo lo contrario, un espacio donde es posible analizar la experiencia, recuperar los aprendizajes sociales de los sujetos y la amplitud de los espacios sociales formativos desde un registro simbólico distintivo, que posibilite la “construcción de una imaginación social instituyente de nuevas condiciones de existencia social” (Carli,2004). Tal como lo plantea Edelstein, “...la principal preocupación debe pasar por restituir los saberes existentes como saberes movilizadores para la formulación de nuevas preguntas por parte del que aprende. No se pretende con ello renunciar a las exigencias de una cultura académica erigida sobre cimientos disciplinarios sólidos. La cuestión es en todo caso, no fosilizar esa cultura en “utilidades académicas” destinadas simplemente al éxito, incapaces de someter a interrogación al que aprende, de enriquecerle en todas las

dimensiones de su persona y habilitarle en su constitución identitaria”.

(Edelstein; 2014:23)

- La necesidad de analizar los cambios producidos en la relación entre las generaciones. Intentar reconocer la emergencia de nuevas subjetividades y modos de sociabilidad en los jóvenes, a la vez que la existencia de una crisis de representación y de debilitamiento de los agentes tradicionales de socialización y de los modelos de autoridad pasados. Ello supone intentar construir instancias de dialogo generacional que permitan el reconocimiento de los diversos modos de ver el mundo con una potencialidad constructiva que recupere la cultura producida dando lugar a lo emergente. Implica intentar construir puentes para superar las fracturas en la relación de las generaciones adultas y los/as jóvenes.

Bibliografía

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.

Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires Siglo XXI. Editores.

Chiroleu, A (2009) “La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina”. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 N° 48/5

Coulon, A. (2005), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Économica - Antropos.

Cornu, L. (2004) “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”; En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Novedades educativas-CEM. Bs. As. 2004.

de Sousa Santos B. (2005) *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Parte I Miño y Dávila.

Debray, R. (2007) “Transmitir más, comunicar menos”, en A Parte Rei 50. Revista de Filosofía, Madrid, Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/debray50.pdf>

- Diker, G. (2004) Y el debate continúa: ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Novedades educativas-CEM. Bs. As. 2004.
- Edelstein, G. (2015) "Una interpelación necesaria: enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad". Revista IEC ISS N 2362-2911Conadu.
- [Ezcurra, A. M.](#) (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires. Editorial UNGS
- García Guadilla, C. (2002) "Desafíos emergentes y tensiones acumuladas. Educación Superior en América Latina", en *Pensamiento Universitario*, Año 10, No. 10, Buenos Aires.
- Gentili, P. (2011) "Una vergüenza menos, una libertad más". En Gentili P (2011) *Pedagogía de la Igualdad*. Siglo XXI Editores. Clacso. Buenos Aires.
- Gluz, N. (2011) (Editora) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* Buenos Aires. Editorial UNGS
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, De la Flor.
- Pierella, P. (2014). *La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires – Argentina.
- Puiggros, A. (1993) *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Buenos Aires, Paidos.
- Terigi, F. (2004) La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Novedades Educativas-CEM Bs. As. 2004.